Astrolabio. Revista internacional de filosofía
Año 2010 Núm. 11. ISSN 1699-7549. pp. 107-115

Para acabar con la comedia de los superiores inferiores. La emancipación espiritual según Jacques Rancière

Antonio Castilla Cerezo[*]

Recibido: 20-10-2010
Aceptado: 15-1-2011

Resumen. En 1987, Jacques Rancière publicó un libro sobre la experiencia y la teoría pedagógica de Joseph Jacotot titulado *El maestro ignorante*. Jacotot fue un profesor que, durante las primeras décadas del siglo XIX, suprimió toda explicación en sus lecciones. En lugar de explicar gramática francesa a sus alumnos holandeses, les confrontó directamente con un libro francés, animándoles a buscar las herramientas necesarias para su comprensión. Este método tenía resonancias políticas porque, según Jacotot, el privilegio de la explicación en la educación es una manera de justificar la desigualdad entre individuos; así, el <<maestro explicador>> no sólo ignora la tarea de la emancipación, sino que es un obstáculo para llevarla adelante. Diecisiete años después, Rancière afirmó en otro texto, *El espectador emancipado*, que la concepción del espectador en las sociedades occidentales también está ligada a esa justificación de la jerarquía social. La intención de este artículo es exponer brevemente los vínculos entre estas tres emancipaciones (pedagógica, política y espectacular) en la obra de Rancière.
Palabras clave. Rancière, Jacotot, emancipación, teoría pedagógica, espectador.

Abstract. In 1987, Jacques Rancière published a book about Joseph Jacotot's pedagogical theory and experience called *The Ignorant Schoolmaster*. Jacotot was a teacher who, during the first decades of 19th Century, supressed any explanation in his lessons. Instead of explaining french grammar to his Dutch students, he confronted them directly with a french book, and encouraged them in orden to search the necessary tools to understand it. This method had political resonantes because, according to Jacotot, the privilege of explanation in education is a way to justify the inequality between individuals; so the <<explaining master>> not only ignores the task of emancipation, but it's also an obstacle to carry it out. Seventeen years later, Rancière affirmed in another text, *The Emancipated Spectator*, that the conception of spectator in occidental societies it's also linked to this justification of social hierarchy. The aim of this article is to expose briefly the links between those three emancipations (pedagogical, political and spectacular) in Rancière's work.
Keywords. Rancière, Jacotot, emancipation, pedagogical theory, spectator.

[*] Facultad de Filosofía, Universidad de Barcelona (UB). **E-mail:** acastillac@ub.edu

En las últimas páginas del artículo que da título a su libro *El espectador emancipado*, Jacques Rancière describe brevemente su propia experiencia política e intelectual en unos términos que intentaré exponer a continuación de manera aún más concisa. Este autor dice ahí pertenecer a una generación en la que los pensadores provenientes del marxismo se debatían entre las siguientes dos tendencias: en primer lugar, la de quienes defendían que "los que poseían la comprensión del sistema social debían enseñárselo a los que sufrían ese mismo sistema con el fin de armarlos para la lucha"; y segundo, la de todos aquellos que, al contrario, opinaban que "los supuestos instruidos eran en realidad ignorantes que no sabían nada de lo que significaban la explotación y la rebelión, así que debían instruirse con esos mismos trabajadores a los que trataban de ignorantes".[1] Dicho de otro modo, según la primera de estas dos vías el intelectual debía transmitir su conocimiento al pueblo, "elevándolo" a un nivel superior de comprensión de la realidad en que vivía, mientras que según la segunda de ellas el filósofo marxista tenía que "descender" al mundo de los obreros para, compartiendo con ellos la experiencia de la lucha y del trabajo, dotar de sentido a sus propios conceptos. La experiencia del propio Rancière le mostró que ambas estrategias eran igualmente infructuosas, y ello por cuanto participaban, pese a sus evidentes diferencias, del siguiente presupuesto común: ambas asumían la existencia de una distancia entre el intelectual y el obrero, distancia que, cuando era interpretada desde la perspectiva del primero, se formulaba en términos de una diferencia entre la ignorancia y el saber, y que cuando se planteaba desde el punto de vista del segundo, quedaba descrita como una oposición entre la actividad y la pasividad. Este modelo fracasaba, ante todo, porque presuponía que la tarea del intelectual, en tanto que maestro del pueblo, consistía en transmitir a los obreros un conocimiento del que el intelectual ya disponía previamente, y a continuación porque pasaba por alto, no sólo que en la sociedad moderna los trabajadores son, además de individuos activos, espectadores, sino también que el trabajo intelectual es justamente eso, un trabajo, y por lo tanto una forma (tal vez, incluso, la más eminente) de la actividad.

Esta doble confusión era la que, según Rancière, bloqueaba la posibilidad de una cooperación auténtica entre los intelectuales marxistas y la clase obrera con vistas a la emancipación social. Para sortearla, era preciso realizar una operación igualmente doble que consistía, de un lado, en reformular la relación entre maestros y alumnos y, de otro, en definir en nuevos términos lo que sucede entre quienes actúan y quienes contemplan, es decir, la relación estética que se produce en lo que llamamos "espectáculo". Con ello, Rancière se nos aparece como un representante de la filosofía crítica, no sólo en el sentido marxista de esta expresión, sino también en la acepción kantiana del término. Al igual que el Kant de la *Crítica de la razón pura*, y pese a las múltiples diferencias que de él le separan, Rancière entiende que en la experiencia concreta no existe una escisión real entre los ámbitos del concepto y de la intuición y que, si bien es posible hablar separadamente de cada uno de ellos, esto no es sino un mera abstracción, es decir, un forma de exposición que resulta útil tan sólo porque no contraviene nuestros

[1] RANCIÈRE, Jacques; *El espectador emancipado*, Ellago, Pontevedra, 2010, p. 23.

hábitos lingüísticos. No debe sorprendernos, pues, que casi al comienzo de su conferencia titulada "El método de la igualdad", leída por este autor a modo de respuesta y conclusión del coloquio que tuvo lugar en Cerisy en 2006 en torno a su trabajo, dijera de sí mismo que, aunque tal vez no había hecho una filosofía crítica, no había "dejado de poner en juego las implicaciones de lo que crítica quiere decir, según sus dos grandes acepciones: la crítica como intervención, discernimiento de un punto crítico, relación de ese discernimiento y de una decisión; pero también la filosofía crítica como tipo de filosofía, sustituyendo la cuestión de los fundamentos por la de las condiciones de posibilidad."[2] Pero, más allá de esta cuestión, el paralelismo con la filosofía kantiana tiene que servirnos para entender el gesto teórico que Rancière nos propone en relación con el problema de la emancipación. Si el discurso emancipatorio quiere tener pleno sentido, deberá mostrarse como la articulación de dos figuras, una de las cuales, la que atiende de manera prioritaria al análisis del concepto y al problema de su transmisión, recibirá en la obra de nuestro autor el nombre de "emancipación intelectual", en tanto que la otra, que afecta al ámbito de la intuición y de la sensibilidad, será a lo que apunte la expresión "emancipación estética".

1. EMANCIPACIÓN VS. EMBRUTECIMIENTO

Rancière se ocupa de la primera de estas dos figuras de la emancipación en varios textos, el primero de los cuales, titulado *El maestro ignorante*, fue publicado por primera vez en 1987 y provocó un revuelo de dimensiones considerables. En esa obra se parte de un acontecimiento en apariencia insignificante, cuyas consecuencias se desplegarán sin embargo a lo largo del resto del libro. Es el siguiente: en 1818 Joseph Jacotot, exiliado por motivos políticos en los Países Bajos, fue contratado como profesor a medio sueldo en Lovaina. Como debía comunicarse con sus alumnos, un buen número de los cuales ignoraba completamente el francés, de la misma manera que él desconocía el holandés, buscó algo que pudiera establecerse en común entre éstos y él, y encontró una edición bilingüe del *Telémaco*, de Fenelón. Por medio de un intérprete, les pidió que aprendieran el texto francés ayudándose de la traducción, repitiendo una y otra vez lo aprendido. Este medio encontrado al azar dio sorprendentes resultados, ya que sus alumnos aprendieron por sí mismos el texto a un ritmo tan alto como lo harían muchos lectores franceses, sin que él tuviera que explicarles ni la ortografía ni las conjugaciones, sólo buscando las palabras y las combinaciones para hacer las oraciones francesas. ¿Significaba esto que no eran necesarias las explicaciones? Su experiencia en Lovaina le llevaba, en efecto, a una sorprendente conclusión: el maestro no tiene por qué transmitir sus conocimientos a los alumnos, sino simplemente emplazarles a una situación en la que se ven instados a aprender por sí mismos, sin que ninguna explicación sea necesaria. Con ello se contrariaba la idea que rige el modo de trabajar de los "profesores concienzudos", la cual presupone, en primer lugar, "que la gran tarea del maestro es transmitir sus

[2] En http://mesetas.net/?q=node/156

conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia",[3] y segundo, que el medio indispensable para llevar a cabo esta tarea es la explicación. Esta conclusión le condujo a plantear cierto número de interrogantes que la pedagogía tiende a evitar. En primer lugar, ¿por qué se asume tácitamente que la explicación es indispensable en la situación pedagógica? Cuando un maestro explica, por ejemplo, un libro, ¿por qué éste necesita de la ayuda de esas explicaciones? ¿No sería mejor para el alumno leer directamente el libro, siempre que lo hiciera con la debida atención? Así es, de hecho, como cada uno de nosotros ha aprendido su lengua madre, sin necesidad de maestro explicador. ¿No resulta extraño que nos pasemos un parte muy importante de nuestra vida aprendiendo de un modo sustancialmente distinto del que nos condujo a adquirir nuestros primeros conocimientos?

En una conferencia dictada el mismo año de la publicación de *El maestro ignorante*, Rancière sostuvo que el móvil que se esconde tras de este privilegio de la explicación, y por lo tanto tras el silencio al que éstas y otras preguntas similares son confinadas, no es otro que la justificación del orden social. Dado que este orden es arbitrario, es decir, no se sustenta sobre razón alguna, se hace preciso racionalizarlo en todo instante y en todo lugar, y esa es precisamente la función de la explicación, la cual ante todo debe explicar por qué existe desigualdad entre unos individuos y otros, y cómo esa desigualdad es expresada por el orden social, que a partir de ese instante deja de tener como fundamento la insoportable ausencia de razón. Así,

> "toda explicación es ficción de desigualdad. Le explico una frase a alguien porque supongo que no comprendería si no le explicara. Es decir, le explico que, si yo no le explicara, él no comprendería. En definitiva, yo le explico que es menos inteligente que yo y que es por eso que él merece estar ahí donde está y yo donde estoy. La relación social se mantiene en virtud de esta operación sin fin del consentimiento que se llama explicación en las escuelas y persuasión en las asambleas y tribunales."[4]

Pero este juego de la explicación tiene una cara todavía más sórdida. De nuevo en *El maestro ignorante*, Rancière observa que la explicación permite siempre al maestro jugar con ventaja, escondiendo bajo su manga un saber, es decir, una ignorancia del alumno, y más aún, le lleva a perpetuar la ventaja misma, pues en el momento en que esta desapareciera, la necesidad de recurrir a un maestro explicador se desvanecería igualmente para el alumno. "*Comprendí tal cosa*, dice el alumno satisfecho. *Eso cree usted* – corrige el maestro –. En realidad hay ahí una dificultad que le ahorré por el momento. (…) Siempre habrá un trecho de ventaja entre el maestro y el alumno, el cual necesitará siempre, para llegar más lejos, otro maestro,

---

[3] RANCIÈRE, Jacques; *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Laertes, Barcelona, 2002, p. 11.
[4] RANCIÈRE, Jacques; *En los bordes de lo político*, La Cebra, Buenos Aires, 2007, p. 112.

explicaciones suplementarias".[5] El maestro explicador se configura así como ese Aquiles al que nunca alcanza la tortuga-alumno, quien, al margen de los contenidos que se le transmiten, asimila por encima de todo una única lección: la conciencia de su inferioridad con relación al maestro. Jacotot llama "principio del embrutecimiento"[6] a ese presupuesto implícito de toda explicación, según el cual lo que tiene en última instancia que comprender el alumno es que no podría comprender si no se le explicase, y que por lo tanto para seguir aprendiendo necesita que no se le explique todo. La igualdad del alumno y del maestro, pues, o bien es juzgada imposible, o bien, si llega a producirse, no se plantea sino como el resultado final de un larguísimo proceso; lo que así se ha introducido es la pasión de la desigualdad, de la jerarquía. El esforzado alumno espera, en el mejor de los casos, reducir la distancia con el maestro, distancia que, a su vez, intentará mantener por relación a sus alumnos, si es que llega a tenerlos. Vemos ahora cuál es el paradójico resultado de este juego: el alumno devenido maestro explicador será superior a sus alumnos, pero permanecerá en un nivel inferior a su maestro. Una rocambolesca comedia, protagonizada exclusivamente por estos "superiores inferiores", despliega a partir de entonces su trama, de la que todo interés verdadero por la emancipación del alumno está por principio excluido.

En lugar de eso, el método de Jacotot parte del supuesto contrario, esto es, de la igualdad de las inteligencias, en virtud de la cual se afirma que lo que el alumno necesita no es más inteligencia, sino la voluntad de aprender. Esta igualdad no puede ser efectivamente demostrada, pero eso tanto da, porque de lo que se trata es de creer en ella con vistas a producir un efecto, que no es otro que la supresión de todo "no puedo", de todo complejo de inferioridad alimentado por la desigualdad arbitraria del orden social. Lo que se trata de afirmar, más allá del orden de las demostraciones y refutaciones, es que el alumno podría aprender sólo y sin maestro si tuviera la voluntad de aprender, y que si le hace falta un maestro, es únicamente porque necesita de alguien que le diga que ya tiene inteligencia suficiente, y que sólo precisa de la voluntad para aprender de manera efectiva. El maestro no está ahí, por consiguiente, para transmitir nada de su ciencia, sino para encerrar a los alumnos en una circunstancia de la que pueden salir por sí mismos, sin que en esta operación intervenga ninguna valoración acerca de su inteligencia. Para ejercer como maestro, y no como sabio, se requiere haber disociado la inteligencia de la voluntad, porque la relación entre maestro y alumno es una relación entre voluntades, no entre inteligencias. Se sigue de ello la siguiente consecuencia antropológica: "el hombre es una voluntad, servida por una inteligencia."[7] En otras palabras, si los individuos humanos se distinguen unos de otros no es por su inteligencia o capacidad racional, sino por el grado de voluntad que a un tiempo movilizan y que les moviliza. En este contexto, Rancière llama

[5]RANCIÈRE, Jacques; *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, op. cit., pp. 33-34.
[6] Aunque Núria Estrach opta, en su versión de *El maestro ignorante*, por traducir "abrutissement" por "atontamiento", yo prefiero, como Ariel Dilon en su traducción de *El espectacor emancipado*, el término "embrutecimiento", que me parece mucho más fiel al original.
[7] RANCIÈRE, Jacques; *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, op. cit., p. 71.

"espíritu" a la alianza de la voluntad y la inteligencia, la cual puede tener lugar de dos formas: la atención y la distracción. Hay embrutecimiento espiritual cada vez que la relación entre maestro y alumno se establece bajo la forma de una jerarquía entre inteligencias, confundiendo de este modo las dos inteligencias con las dos voluntades puestas en juego; hay emancipación espiritual, en cambio, cuando en esa misma relación se toma en cuenta únicamente las dos voluntades, aunque una de ellas obedezca a la otra. Si se tuviera en cuenta este principio a lo largo de toda la enseñanza, pensó Jacotot, sería posible repetir intencionalmente la experiencia con que encontró al azar en Lovaina. Entonces sería posible concluir que, contra lo sostenido por el método explicativo de la instrucción, es posible enseñar lo que se ignora, a condición de emancipar al alumno, es decir, de obligarle a usar su propia inteligencia.

2. JACOTOT Y LA INVERSIÓN DEL PLATONISMO

El método de Jacotot es esencialmente distinto de la mayéutica socrática. En efecto, si Sócrates lleva, en un célebre pasaje del *Menón*, a un esclavo a encontrar una verdad que estaba ya en sí mismo, lo lleva únicamente en tanto que esclavo que jamás dejará de serlo, por lo que el problema de la emancipación ni tan siquiera se plantea en el diálogo. Pero el maestro explicador, del que el Sócrates platónico es la esencia misma, no se limita a ignorar la tarea emancipatoria, sino que es un obstáculo para la misma, y ello, como no podía ser de otra manera, por su connivencia con un determinado orden social, que presupone necesariamente la afirmación de la desigualdad de las inteligencias. Como es sabido, Platón sostuvo en su *República* que los hombres eran diferentes en lo relativo a sus capacidades intelectuales y, dividiéndolos en gobernantes, guardianes y artesanos, concluyó que debían hacer aquello que era adecuado al grado de su inteligencia. El mandato délfico, que aconsejaba conocer lo que uno es, sirve en su filosofía para saber cuál es el lugar que corresponde a cada uno, no sólo en el orden del saber, sino también y sobre todo en la organización de la *polis*. Sin duda, ante el método de Jacotot el pedagogo socrático podría formular la siguiente pregunta: si el alumno no sabe, pues ha de aprender todavía, y el maestro tampoco, porque hemos dicho que es ignorante, ¿cómo sabrá este último si el primero divaga o se equivoca? ¿No acabarán ambos entonces, al más mínimo error, dando palos de ciego? Ya hemos anticipado la respuesta que cabe dar a una intervención como ésta: sencillamente, el maestro ignorante no exige al alumno que asimile unos contenidos determinados, sino que le pruebe que ha estudiado atentamente; así pues, no se trata de encontrar nada en particular, sino de probar que se ha buscado, porque quien busca encuentra, aunque no siempre encuentre lo que busca, o lo que era necesario encontrar. Hemos visto también que la herramienta privilegiada del maestro buscador no era la explicación, generalmente oral, de un determinado saber, sino el libro, que constituye el medio material por el que se manifiesta la igualdad de las inteligencias. Esto último contribuye a hacernos entender el rechazo que Platón mostró (por ejemplo, en su Carta VII) a la letra muerta del libro, a la que contrapuso la vitalidad de la palabra. El privilegio que Jacotot concedió al libro

en la relación pedagógica es, así, "exactamente la inversión de la jerarquía de los espíritus que firmaba, en Platón, la crítica de la escritura".[8]

Si la modernidad es la época que se ha planteado la emancipación como un objetivo irrenunciable, parece claro que hubiera debido afrontar la inversión del platonismo como una de sus tareas prioritarias. Pero esto no ha sucedido, o por lo menos no se ha tenido éxito en esta empresa, y ello, según Rancière, porque la sociedad moderna cree en la idea de progreso, la cual no es ya lo que significaba originariamente (esto es: avanzar, ir a ver, experimentar, cambiar la propia práctica, comprobar el propio saber, y así sin final), sino que alude únicamente al tránsito desde una explicación a otra más perfeccionada. Lo que de este modo se propone es, pues, mejorar el embrutecimiento mejorando las explicaciones. Podría decirse entonces que, lejos de invertir el platonismo, la modernidad lo ha perfeccionado, e incluso que todo progreso de la sociedad moderna no es más que una variante, un detalle del progreso del platonismo, que sobrevive victorioso a través de su propia oposición. Lo que ha hecho la época moderna no ha sido eliminar la desigualdad, sino atomizarla, distribuirla en unidades cada vez más pequeñas por la totalidad del tejido social, lo que sólo puede conseguirse extendiendo la explicación (es decir, la vieja relación pedagógica) al conjunto de ese tejido. El paso siguiente consiste en aplicarla, no ya a la totalidad de los individuos, sino a la totalidad del tiempo de los individuos. Se hablará entonces de "formación continua", es decir, de coextensividad de la institución explicativa y de la sociedad. Si los progresistas dicen que con ello se ha potenciado la igualdad, es únicamente porque han confundido la explicación con la emancipación, y en general han malentendido el principio de la igualdad de las inteligencias. Los antiprogresistas, por su parte, también piensan que el progreso es lo mismo que la igualdad, de modo que comparten la confusión de los progresistas, difiriendo únicamente de ellos en el juicio que enuncian sobre estas dos nociones.

3. La paradoja del espectador

No deja de de ser curioso que el artículo al que aludí al principio de esta intervención comience relatando otra experiencia azarosa, esta vez del propio Rancière, en la que se nos explica que el origen del texto en cuestión fue una petición consistente en introducir la reflexión de una academia de artistas consagrada al espectador a partir de las ideas desarrolladas en *El maestro ignorante*. Esta petición le dejó al principio un poco perplejo pero, tras reflexionar sobre ello, le pareció que la ausencia de una relación evidente entre las ideas expuestas en ese libro y la cuestión del espectador actual también era una buena oportunidad para tomar una distancia radical con respecto a ciertos presupuestos teóricos y políticos sobre los que todavía hoy se sustenta el debate sobre el teatro. Para ello le pareció necesario trazar previamente el modelo general de racionalidad sobre el cual nuestra civilización se había acostumbrado a juzgar las implicaciones políticas de ese arte y, al estudiar detenidamente esta cuestión, el platonismo volvió a revelarse

[8] Íbid., p. 50.

como la primera versión de un presupuesto que, lejos de ser abolido por la modernidad, ha sido reelaborado por ésta de diversos modos, y cuya pervivencia es indisociable de la del modelo pedagógico de la explicación. .

El punto de partida de esta nueva reflexión es lo que Rancière ha dado en llamar la paradoja del espectador, que acaso sea más fundamental que la paradoja del comediante y que puede ser resumida del siguiente modo: no hay teatro sin espectador, pero esto no ha evitado que, para algunos, el espectador, es decir, el individuo que fundamentalmente mira el espectáculo, deba ser considerado un mal, ya sea porque se piense que mirar es lo contrario que conocer, es decir, que es quedarse con la apariencia, y no con el proceso que la produce y que ella encubre, o bien porque se lo entienda como lo contrario de actuar. Platón combinó estos dos motivos en su crítica del teatro, al afirmar que la representación teatral transmite un *pathos*, una enfermedad que no es otra que el deseo y el sufrimiento, y que se contagia al espectador a través de la mirada pasiva que éste dirige a las meras apariencias. La comunidad justa para el platonismo sería, pues, aquélla que no tolerase mediación teatral alguna, y que en general admitiera serias restricciones a la mímesis, por considerarla uno de los mayores peligros a los que puede hallarse expuesto el orden social.

Los críticos modernos de la mímesis han conservado las premisas de este razonamiento, cambiando sin embargo la conclusión. Así, como Platón, han supuesto que el espectador era ignorante y pasivo, pero de ello no han concluido que el teatro sea en general nefasto, sino que hay que redefinirlo, creando un nuevo tipo de teatro "en el que los concurrentes aprendan en lugar de quedar seducidos por las imágenes, en el que se conviertan en participantes activos en lugar de ser *voyeurs* pasivos."[9] Esta modificación se ha concretado en dos grandes vías, a saber: en primer lugar, en el proyecto de arrancar al espectador de la fascinación por la apariencia y de la identificación con los personajes que se le muestran, obligándole a instalarse en una distancia razonadora desde la que debe buscar el sentido del espectáculo, y segundo, en el intento de abolir esa distancia razonadora, arrastrado al espectador al círculo mágico de la acción teatral en el que cambiará el rol de observador racional por la posesión de sus plenas energías vitales. La primera de estas dos actitudes es la del teatro épico de Brecht, mientras que a la segunda corresponde el teatro de la crueldad de Artaud, extremos entre los cuales han oscilado, siempre según Rancière, todos los intentos modernos de reformar el teatro. En este punto la paradoja del espectador llega a su culmen, ya que tales intentos de reforma y, por tanto, de legitimación del teatro, oscilan entre dos opciones que comparten con Platón la voluntad de acabar con el teatro, ya sea prohibiéndolo o transformándolo en algo sustancialmente distinto. Digamos entonces que el teatro que proponen tales reformistas aspira a enseñar a los espectadores los medios para dejar de ser espectadores y convertirse en agentes de una práctica colectiva; ahora bien, como no duda en señalar nuestro autor, "esta mediación auto-evanescente no nos es desconocida. Es la lógica misma de la relación pedagógica: en ésta, el papel atribuido al maestro consiste en suprimir la

[9] RANCIÈRE, Jacques; *El espectador emancipado*, p. 11.

distancia entre su saber y la ignorancia del ignorante", si bien, por desgracia, "no puede reducir la separación más que creándola de nuevo una y otra vez",[10] por los motivos que se han expuesto más arriba.

La principal convicción que comparten los reformadores teatrales y los pedagogos embrutecedores es la distribución *a priori* de ciertas posiciones (actor/espectador, maestro/alumno) y de las capacidades e incapacidades ligadas a dichas posiciones. En este sentido, la emancipación comienza cada vez que se cuestiona la oposición entre mirar y actuar, o sea, cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o transforma esas posiciones, y ello porque el espectador es un individuo que observa, selecciona, compara, interpreta y rehace la performance a su manera, de modo que es a la vez espectador distante e intérprete activo del espectáculo que se le propone. Pero esta convicción no es sino el estrato más superficial de lo que el reformista teatral y el maestro embrutecedor tienen en común; por debajo de la misma, lo que les une es la creencia en la identidad de la causa y el efecto, o sea, la creencia en que, en el primer caso, lo que el espectador recibe del artista es lo mismo que el propio artista había puesto en su dramaturgia o en su performance, y segundo, en que lo que el alumno aprende no es sino lo que el maestro había puesto en su explicación. A su vez, este presupuesto se sostiene sobre otro aún más profundo, el de la desigualdad de las inteligencias, que por esta vía queda revalidado como el principal obstáculo para la emancipación en general, es decir, tanto para la emancipación espiritual del alumno como para su figura complementaria, la emancipación del espectador (o emancipación estética).

[10] RANCIÈRE, Jacques; *El espectador emancipado*, op. cit., p. 15.